

IV. 民間機関の柔軟性を活かした指導

海津亜希子 涌井恵 佐藤克敏 平木こゆみ

1. はじめに

本稿では、LDのある子どもへの一つの支援の場として、民間機関が果たす役割について実践報告をもとに検討する。

民間機関で行われている活動の内容は、子どもに対する指導や、保護者への相談をはじめ、子どもを取り巻く学校との連携、研究、(地域等への)啓発、指導者研修等、多岐にわたっている。

そこで、前半は、実際に民間機関が行っているLDの支援について事例も挙げながら紹介する。

また、民間機関の存在自体が柔軟であり、基本的には個との契約により指導が開始されるため、指導方法に関しても、その子どもにかみ合うまで、様々な試みがなされる。このような民間機関の柔軟性を活かして、公教育に提起できるような指導法の開発もなされている。

本研究グループでも、民間機関の場を借り、保護者の承認を得た上で、現在、公教育においては取り組みが難しい、または、一般化していないが、今後考え得る指導方法についての実践研究を行った。後半では、このことについて報告する。

2. 東京YMCA ASCA クラスでの試み

1) ASCA クラスの成り立ち

通常の学級に在籍するLDを始めとする軽度の発達障害のある児童生徒は、その問題が軽微であるがゆえ見えにくく、適切な教育的支援を受けられずに不利をこうむることが多い。こういった特別なニーズを必要とする児童生徒の正しい理解と適切な対応のため、全国のYMCAではこれまで様々なLD支援プログラムを提供してきた。ASCAクラスもこういったプログラムの中の一つに位置付けられるが、特に専門的アプローチによる指導を行うためのクラスとしてスタートした。東京YMCA東陽町センターASCAクラスは、1996年度の西東京センターに続いて1998年度に開設され、現在5年目を迎えている。

2) ASCA クラスのシステム

文部省(現、文部科学省)による定義では、LDとは全般的な知的発達に遅れはないにも関わらず、いくつかの心理学的過程の特異的な偏りをもつことから、読む、書く、計算するなど、学力でのつまずきがその

主たる症状であるとされている。しかしLDは、学力だけではなく、社会性、情緒、行動面などの問題も重複しやすい関連症状である(上野ら、2001)と言われている。ASCAクラスでは、LDのある子どもたちのこういった問題の克服や軽減を目指して、学習および社会性の指導を行っている。

3) ASCA クラスの概要

(1) 対象児童生徒

ASCAクラスには、現在小学1年生から中学3年生までのLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもたち約40名が在籍している。

(2) クラス編成

今年度は、社会性指導クラス、社会性及び学習指導クラス、個別学習指導クラスという3形態のクラスを設置した。

社会性指導クラスでは、数名から10名までを対象にしたグループ指導を行っている。各クラス、2名の指導者(講師)と数名のボランティアという指導体制で、週に1回、60分(中学生は隔週120分)の授業を行っている。

社会性及び学習指導クラスでは、約40分間の個別学習の時間と、50分のグループ指導で構成されている。週に1回、計90分の授業である。

個別学習指導クラスは、学習でのつまずきが問題の中心である児童生徒を対象に、個別の学習指導を行っている。週に1回、60分の授業である。

(3) 入会から指導計画作成までの流れ

ASCAクラスでは、入会から指導計画を決定するまで、次の二つの手続きを踏むことにしている。

① 保護者からの情報収集

ここでは、保護者より以下の情報を得る。

- a) 主訴(保護者や対象児のニーズ)
- b) 生育歴(妊娠周産期の情報、家族構成や家庭環境、身体、運動発達の様子、言語、コミュニケーション発達の様子、身辺自立、行動特性等)
- c) 既往歴
- d) 教育歴、相談歴
- e) 学力面の様子
- f) 運動面の様子
- g) 行動、生活の様子

② 子どもの実態把握(心理・教育アセスメント等)

次のような検査を行い、全般的な知的発達水準、および認知能力特性、学力面の様子、行動面の様子を把握する。

- a) WISC- III
- b) K-ABC
- c) 学力検査
- d) 行動観察
- e) 各種チェックリスト（ソーシャル・スキル・チェックリスト；岡田，2002）（学習領域スキル別つまずきチェックリスト；海津2000）
- f) 行動観察

(4) 個別の指導計画の作成およびカンファレンス

以上のような実態把握を終えると、次に個別の指導計画の作成へと進む。個別の指導計画は、1年間の目標を設定した長期目標と、その目標を達成するための具体的な短期目標で構成されている。短期目標は通常1ヶ月から1学期程度の目標で、達成するための配慮点、介入方法を併記している。目標設定の際には、「対象児や保護者のニーズ」、「どの程度基礎的なつまずきであるか」、「何から優先すべきか（長期的視点か現在の適応か）」等、様々な点を考慮している。

指導が始まると、月に1度、および学期ごとにカンファレンスを開き、設定した目標の達成度、指導内容や方法等の評価を行っている。その結果を受け、次の学期や年度に向けての目標の修正と、新たな目標の設定を行っている。

個別の指導計画を立てることの効果として、牟田(1999)は、①指導の焦点がしぼれ、経験の少ない担当者でも指導目標を的確に把握して指導することができる、②教師間の共通理解が得やすくなり、指導に一貫性や統一性がはかれる、③書式を統一することで引き継ぎが有効に行われる、④家庭との連携にも目が向くという四つを挙げている。ASCAクラスでも、個別の指導計画を立てることによりこれらの効果を得ている。

4) 対象とする子どもへの指導

(1) 指導内容

社会性指導クラスでは、数名から10名までのグループを組み、ソーシャル・スキルの獲得や、社会的経験の積み上げを目的としたソーシャル・スキル・トレーニング（以下SST）を行っている。SSTと呼ばれているものには様々な指導があるが、ASCAクラスでは、限られた時間内でできるだけ効果を上げるため、教示、モデリング、リハーサル、フィードバックなどのSSTの技法を随所に取り入れた指導方法を試みている。各クラス、ゲームを多く取り入れたり、イベントの計画、実行など社会体験を多く取り入れたりしながら、社会性指導プログラムを展開している。

一方、学習指導を行っているクラスでは個別指導の

時間を設け、学習のつまずきに対して、その子どもの認知特性を考慮した指導方法が用いられている。

(2) 心理的側面への支援

ASCAクラスに参加する児童生徒の多くは、対人場面や学習場面において失敗体験を重ね、自信や意欲を失ってきていることも少なくない。したがって、いずれのクラスにおいても、子どもたちの動機づけや成就体験に十分配慮した指導を行うことを心がけている。自己有能感や自尊心、他者への信頼感、安心感の回復は、困難をもつ子どもたちにとって、これからの社会適応のための重要なポイントになると考えている。

5) 子どもを取り巻く環境へのアプローチ

子どもへの指導と同時に、保護者や学校など子どもを取り巻く環境にアプローチすることで、子どもの社会適応の向上を図っている。このように、環境調整することで、ASCAクラスで学んだことが日常場面でも般化しやすいという利点もある。そこで、以下のような取り組みも行っている。

(1) 保護者へ

ASCAクラスでは、毎回モニターを通して、保護者に授業の様子を公開している。保護者の中には、子どもへの対応の仕方のヒントを見出す人や、家庭では見られない集団内での子どもの姿を見ることで理解を深める人も多い。また、学期に2～3回保護者面談を行い、子どもたちに関する相談に応じている。

(2) 学校との連携

子どもが家庭に次いで多くの時間を費やす学校で、どのように過ごしているか、またどのような問題をみせているかの情報が得られることは、指導指針を立てる上でも大変有効な情報となる。また、学校と我々の指導が一貫していることも、子どもや保護者にとっては重要であるため、可能な限り、学校との連携を図り、子どもについての情報交換を行っている。

6) 指導者養成

以上のような試みの他に、ASCAクラスでは、指導者養成活動も行っている。この指導者養成には、二つの特徴がある。

一つ目は、学生を対象にした指導者養成である。社会性指導クラスでは、臨床心理学や教育学を学んだ2名の講師と、数名のボランティアスタッフという体制で指導に当たっている。このボランティアスタッフには、教員養成系の大学を始め、いくつかの大学で臨床心理学や教育学を学ぶ大学院生などが多く、実習や研

修の場として参加している。彼らの中には、その後、講師として ASCA クラスに残る者もいるが、教員、教育相談員、スクールカウンセラーとなって現場へ出て行くケースが多い。そして、現在、LD に詳しい教員や相談員として各地で活躍している。

もう一つは、もう少し対象を広げた養成講座である。YMCA 東陽町センターでは、今年度、LD の理解促進と指導者養成を目的とした新たなプログラムを提供した。具体的には、夏休みに 3 日連続の「ボランティアセミナー」を開催して、LD 支援に関心をもつ人々に、LD についての概論や指導法等を伝えた。今後、この養成活動も継続的かつ系統的なものにしていきたいと考えている。

7) 地域に対しての啓発活動

ASCA クラスでは、これまでも学校等からの見学の受け入れや、研修会の開催などを行ってきた。今年度 5 年目を迎えるということで、一層の理解と支援を促進するべく、地域へのより主体的な働きかけを行っている。その最初の試みとして、今年は、大学や研究機関の専門家に講師を依頼し、地域の教育関係者や、保護者を対象にした連続講座を開いた。来年度以降、地域の教員などを対象にした事例検討会の開催や、地域の教員、保護者や子どもへの LD 相談窓口も検討している。将来的には、地域に、LD やその周辺の子もたちを理解する人たちのネットワークを作り、コミュニティーとして支えていく方法を模索していきたいと考えている。

8) 指導の実際（ケースを通して）

ASCA クラスの指導の実際を、小学校 4 年生の女児 H のケースを通して報告する。

(1) 対象児：小学 4 年生の H。女児

(2) 主訴：読み書きを中心とする教科学習の基礎技能の遅れと、学習全体への拒否感の強まり。

(3) クラス：社会性及び学習指導クラスに週 1 回参加している。このクラスには本児を合わせた 4 年生 4 名が参加している。

(4) 実態把握

＜心理教育アセスメント＞（図 1, 2）

WISC- III の全検査 IQ、K-ABC の認知処理過程尺度の値から、全般的な知的発達水準は平均域にあると推測される。しかし、K-ABC の習得度が認知処理尺度を有意に下回り、知的能力に見合わない学力の水準であ

ることが確かめられた。

下位検査では、特に WISC- III の「知識」「算数」「理解」等、教示文の長い下位検査の得点が低めであることから、聞いたことを保持しながら処理することに弱さを持つ可能性が考えられる。また、WISC- III の「積木模様」や K-ABC の「模様の構成」の低さから、空間的な構成力にも弱さをもつと思われる。

以上のことから、対象児は全体的な知的水準は標準域ながら、読み書きや、算数に特異な遅れをもつ LD 児であると判断される。本児の認知特性である聴覚的な情報処理の弱さが読み書きのつまずきに、注意集中の悪さは、計算でのケアレスミスや複雑な手続きを必要とする文章題でのつまずきに、そして、構成する力の弱さは、主に漢字の習得において困難をもたらしているのではないかと推測される。

本児は、自分が努力してもなかなか勉強で成果を出せないことを感じ始めており、その結果、挫折感や無力感を強めるとともに、勉強全体に対する拒否感を強めてきていた。

(5) 個別の指導計画に基づいた指導と評価

以上の実態把握の結果をもとに個別の指導計画の書式（海津ら、2000）にまとめた（表 1）。ここでは学習面における個別の指導計画について紹介する。

＜目標の設定＞

学習全般に影響が及んでいる「読み書き能力の向上」を目標とした。課題の選択では、本児の興味のある教材、能力に合った量と質を選び、強い拒否感の軽減を図ることにした。

算数では、「3 年生レベルの数、量の概念の獲得」を目標とし、基礎的な項目、今後生活に直結する内容から指導することにした。そしてこれら学習面での目標に加え、苦手な課題にも取り組む際のセルフコントロールの促進を目指し「学習態度の形成」も目標に入れた。以上三つの長期目標を立てた。

＜評価＞

1 学期（5 月から 7 月）に行った指導と評価について、ここでは長期目標①を取り上げることとする。

長期目標である「学習態度の形成」については、1 学期の短期目標を「苦手な課題にも丁寧に取り組む」と設定した。配慮点としては、学習態度についての約束を具体的に提示し（「すべてこなす」「間違いを直す」「字を丁寧に書く」「落書きをしない」、課題（プリントなど）が一つ終わるごとに各々について振り返らせた。その際、約束一つが守れるにつきトークン（ビーズ 1 個）を与えるという方法を取った。本児の傷つきを考慮し、なるべくプラスの評価をすることから始め、マイナスの評価も少しずつ増やしていった。その結果、

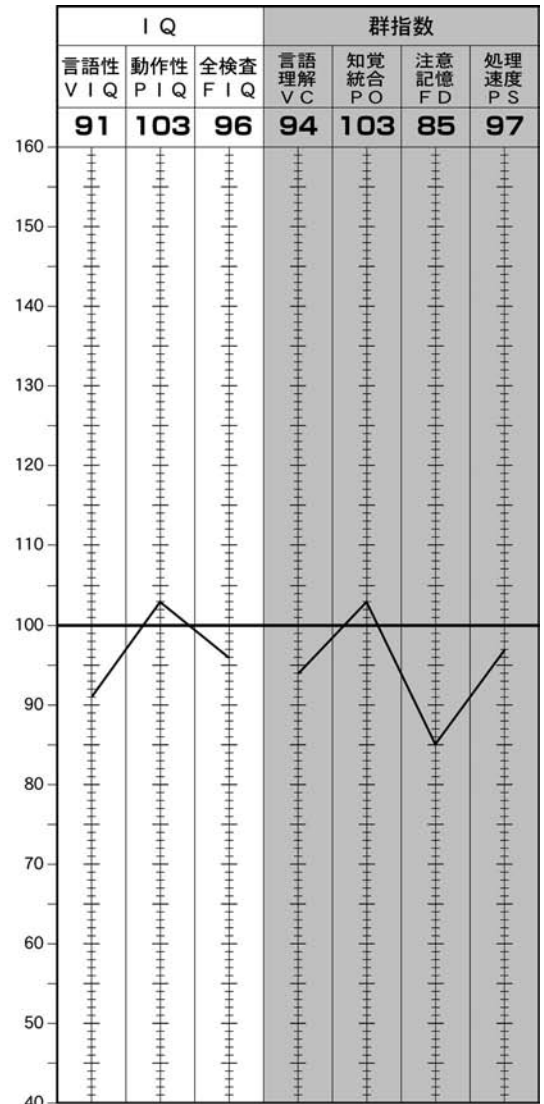
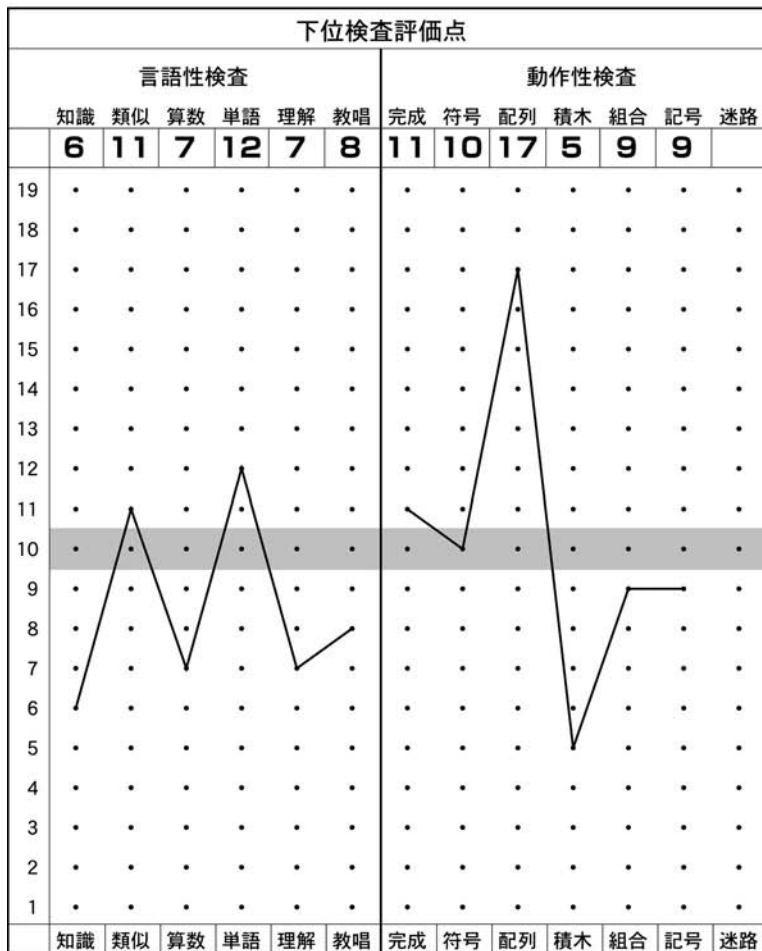


図1 HのWISC-Ⅲ検査結果（9歳8ヵ月時）

早い段階で効果が現れ、その後学習態度は急激によくなっていた。この背景には、約束と評価の関係が明確であったこと、またカラフルなビーズをトークンとすることで本児の動機づけを高めたことなどが、その理由として挙げられる。

(6) 保護者や学校との連携

対象児は目立った問題行動をみせないことから、学校ではLDとの認識を持たれていなかった。そのため、授業中やり残した学習課題をすべて宿題として持ち帰られ、家庭での負担が大きくなるとともに、本児のストレスも高まっていた。そこで、ASCAクラスでは、保護者の要望もあり、対象児に関しての情報を担任に伝える機会を持った。具体的には、本児の実態把握の結果、個別の指導計画の内容を、わかりやすい表現に直して提出した。その結果、様々な配慮がなされるよ

うになり、対象児の学校でのストレスが徐々に軽減しつつあるとの報告を受けている。

(7) まとめ

学校へ上がって最初の段階で読み書きの習得につまずき、その後学習全体のつまずきへと問題を大きくしたケースである。対象児は知的に低くないことから、自分の出来なさに気づき、挫折感や無力感を強め、学習全体を拒否することになったと思われる。そこで本指導では、対象児の興味のある課題を対象児に合わせて提供し、まず学習全体への拒否感の軽減を図った。その結果、徐々に取り組みがよくなり、読みに関する能力は向上している。また、その言動から自尊心を取り戻しつつある様子が伺える。

しかし、対象児の学習能力と、学校で要求される学習レベルとのギャップはますます広がりつつある。今

得点プロフィール図

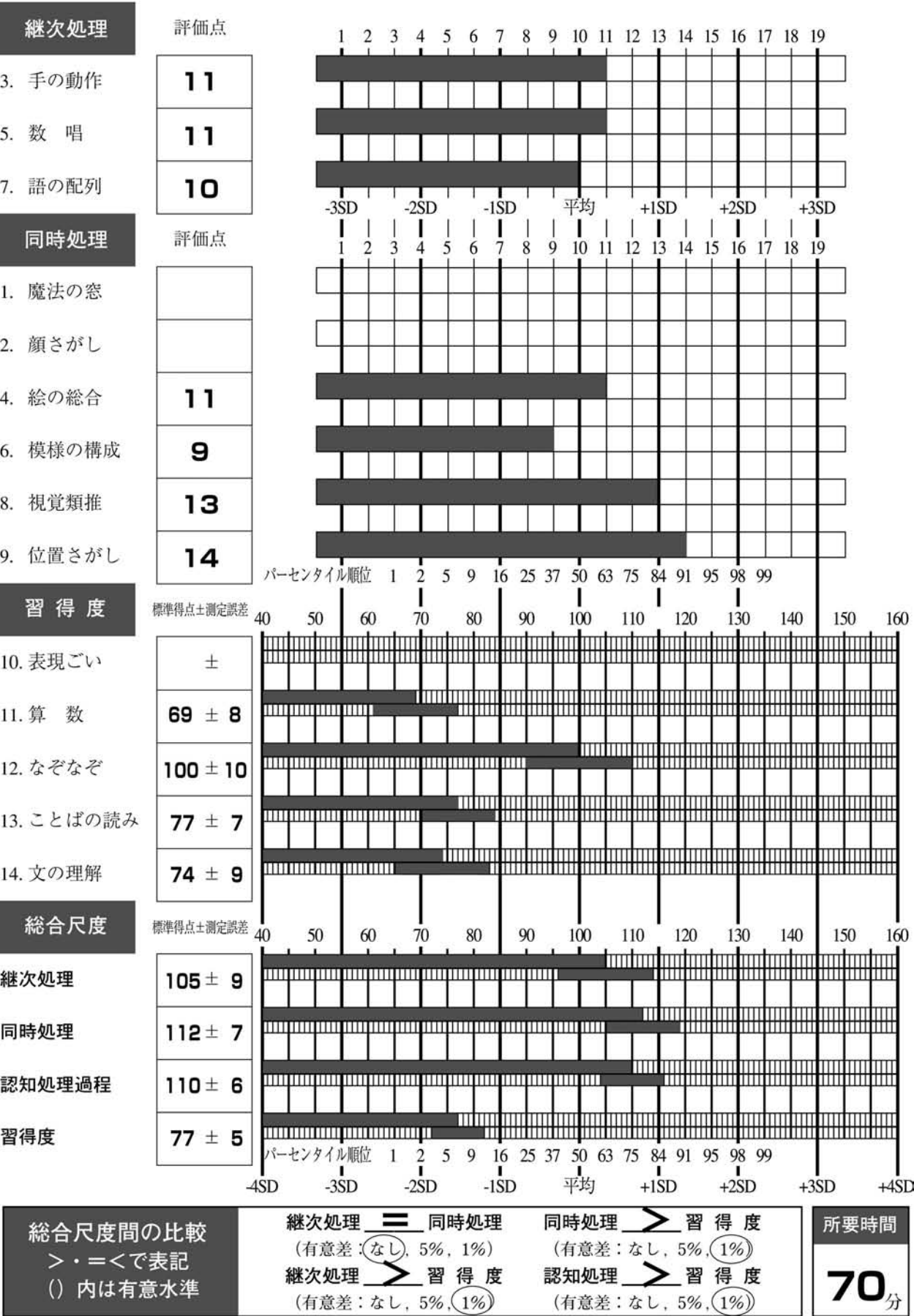


図2 HのK-ABC検査結果（9歳9ヵ月時）

表 1 民間機関での個別の指導計画

氏名	H 児	生年月日	1992 年	○月	○日 (10 歳 3 ヶ月	学年	小 4	)	指導形態	週／月 1 日 (水)	曜日	各 40 分	集団／個別
		記載時	2002 年	5 月	15 日 (記載者	A	)		指導領域	聞く／話す／読む／書く／計算する／推論する			社会性
長 期 目 標									設定日	評価日	評 価		
① 学習態度の形成									2002 5/15	(2003 年 3 月)			
② 読み書き能力の向上									2002 5/15	(2003 年 3 月)			
③ 3 年生レベルの数、量の概念の獲得									2002 5/15	(2003 年 3 月)			

対応する 長期目標	当期 (5/22～7/17) の短期目標と配慮点	評 価	対応する 長期目標	来期 (9/11～12/18) の短期目標と配慮点
①	目標 苦手な課題にも丁寧に取り組み、 すべてこなす・間違いを直す 字を丁寧に書く・落書きをしない	(+) 始めの 1～2 回は、苦手な課題を与えられる と、なかなか取り組もうとしないなどの様子 が見られたが、その後は 4 つの約束を守って 取り組めるようになった。	①	目標 苦手な課題にも丁寧に取り組み、見直す。 すべてこなす・間違いを直す・字を丁寧に書く 落書きをしない・見直す
	配慮点 約束内容を授業前に確認、課題ごとにま もれたかどうか振り返らせる。守れた場合、 各項目ごとにビーズを 1 個与える。			配慮点 約束内容を授業前に確認、課題ごとに守れ たかどうか振り返らせる。守れた場合、項 目ごとビーズ 1 個を与える。1 項目追加。
②	目標 興味の持てる文章を読み、その内容に関 する質問に答える。	(土) 犬への興味から、少しずつ長い文章が読める ようになった。しかし設問が複雑になると答 えられないこともあった。また、書くことを 求める設問に答えることを面倒がり、雑な字 で書く事が多かった。	②	目標 いろいろな文章を読み、その内容に関する 質問に答える。
	配慮点 犬種に関する文章を準備する、絵や写真 が入った課題を準備するなどの工夫をし て、読みに対する抵抗感を減らす。			配慮点 犬種に関するテーマのほか、時事ニュース などもテーマとして取り入れる。学年レベ ルに近い文章、漢字も少しずつ取り入れ語 彙を増やす。
②	目標 2 年生レベルの漢字の習得。	(+) 色筆での書き順学習になれ、素直に取り組めた。 漢字は既に習得できているものもあったこと から、毎週 4 字の課題は、ほぼこなすことが できた。 漢字カードを使ったゲームは、指導の中の息 抜きになり、楽しみにしていた。	②	目標 2 年生レベルの漢字の習得。
	配慮点 白抜き漢字・書き順シートに色筆で書か せ、書き順を意識させる。毎週 4 字ずつ 習得させ、3 週に 1 回復習テストを行う。 漢字カードを作りゲームを楽しませる。			配慮点 漢字カードを作りゲームを楽しむ。白抜き 漢字・書き順シートに色筆で書かせ、書き 順を意識させる。毎週 4 字ずつ習得。3 週 に 1 回復習のテストでは 8 割以上めざす。
③	目標 一万までの数の概念を獲得し、正確に読 み書くことができる。	(土) 一、十、百、千、万と書いて位取りを確認す ることに少しずつ慣れた。しかしまだ完全 には定着していない。 来学期、次の課題に入る前、1～2 回復習する 予定。	③	目標 短い文章を正しく書く。(1 回／2 W)
	配慮点 数字に漢数字の位取りをさせる。			配慮点 4 コママンガに関する質問に答える。表記 の見直しを促し、の間違いを修正させる。 時間を理解する。

後とも、二次的な情緒面の問題を防ぎ、自分の苦手な面を認識しながらも自尊感情を持ち続けられるよう、保護者、学校と連携し合い、一貫した手立てを考えていく必要があると考えている。

(文責：平木こゆみ)

【参考文献】

海津亜希子 (2000) : LD 児の学力におけるつまずき要因の考察 “学習領域スキル別つまずきチェックリスト” を使って、LD (学習障害) 研究と実践、8(2), 63-82.

海津亜希子 その他 (1999) : LD 児への指導システムの開発と地域ネットワークにおける役割機能の構築。安田生命社会事業団研究助成論文集、35, 27-40.

小貫悟 (1998) : 西東京 YMCA における “ASCA (あすか)” の取り組み LD (学習障害) 研究と実践、6(2), 32-37.

文部省 (1999) : 学習障害に対する指導について (最終報告) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究者協力者会議

牟田悦子 (1999) : 個別指導計画 LD (学習障害) 研究と実践、7(2), 2-10.

岡田智 (2002) : LD 児へのソーシャル・スキルの教授

法の開発 - 指導用尺度及び動機付け介入を含む SST パッケージの作成と検討 - 東京学芸大学教育学研究科修士論文 (未公開) .

上野一彦・牟田悦子・小貫悟 (2001) : LD の教育 - 学校における LD 判断と指導 . 日本文化科学社 .

3. 学力と社会性の促進のための協同学習

ー集団場面の指導方法の発展に向けてー

1) はじめに

1999年に文部省 (現文部科学省) から発表された「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議最終報告書」では、学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、読む、書く、聞く、話す、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を持つことと定義されている。学習障害児の中には、学習におけるつまずきから、二次的に社会的スキルや対人関係の問題、行動上の問題を抱えている者も少なくない (上野、2000)。また、学習におけるつまずきの経験を重ねることにより、自分はいつもしない、自分はいつも失敗するといった否定的な

自己イメージを持つようになってしまう者も多い。これらの問題は、より年長になるにつれて、顕著な問題になるわけだが、年少の頃から予防的な配慮や介入をしておくことが好ましいことは言うまでもない。学習障害児においては、学業の問題と共に、社会的スキルや仲間関係などの社会性や、自己概念・認知に関する介入も求められている。これら三つの点に対して効果があると言われている指導方法の一つに協同学習 (cooperative learning) がある (Mesch, Lew, Johnson, and Johnson, 1986; Nevin, Johnson, and Johnson, 1982)。旧来の単なるグループでの学習とは異なり、協同学習は、グループで共有された (学習) 目標を達成するために仲間と一緒に取り組み、そして自分自身のためになる成果と同時にグループの仲間全員のためになる成果を追求するように構造化されている。主にヨーロッパ諸国やアメリカのインクルージョンの成果について検討した最近の研究報告 (Meijer, 2001) では、通常学級における協同学習は、学習障害児を含めた障害のある子どもと障害のない子どもの学業と社会的なインクルージョンに効果的であることが指摘されている。日本では、通常学級に在籍する子どもの約6%が学習上または行動上の問題を抱えているという調査結果 (文部科学省、2002) が示されており、これらの子ども達への指導・支援方法の開発が急務となっている。学業に関する指導については、これまでの実践や研究の成果として、認知スタイルのタイプ分けによる個別指導の手だてや (熊谷・青山・藤田、2000) や学習課題 (小池、2002) などが示されているが、集団指導場面における有効な指導方法のノウハウが十分に蓄積され、明らかになっているとは言い難い。そこで、本稿では、協同学習という集団場面での指導方法に着目し、その具体的内容について紹介する。

2) 協同学習の基本的構成要素

米国では協同学習の活用はすでに19世紀からなされており、米国教育界の中心的な位置を占めていた。民主的社会における教育哲学を論じた先駆者であり、「学校と社会」(1899)の著者でもあるデューイ (Dewey, J.) も協同学習を積極的に活用・奨励していた。しかし、1930年代の終盤になって、米国公立学校では個人間の競争が強調されるようになった。その後、再び協同学習は興隆し、現在ではほとんどの大学の教員養成課程に協同学習による指導法の講義が設けられており、さらに、他課程・他科目の講義そのものや、ほとんどの小学校においても協同学習が取り入れられているという (Johnson, Johnson, Holubec, 1993)。

健常児や特別なニーズのある児童を対象に数々の協同学習に関する研究を行っている Johnson ら (1993)

は、効果的な協同学習の基本的構成要素として次の5つを挙げている。

- (1) 相互協力・相互依存関係：目標、ご褒美、教材、役割などについて協力を必要とするような関係を作る。大抵の場合、これには集団随伴性 (Group-oriented contingency) (小島, 2000) が用いられている。これは、応用行動分析の用語であり、グループ全体またはグループのある代表者によって自分を含むグループへの報酬・ご褒美 (強化) が決定されることと定義される。
- (2) 対面的一積極的相互作用：仲間同士、援助したり、励ましたり、誉めたりしあうことで子ども達がお互いの (学習の) 成功を促進し合うという機会を教師が最大限保証する必要がある。
- (3) 個人の責任：個人毎の作業を評価するなどして、自分のやるべきことはやると言う責任感を持たせる。これは、自分がやらなくても仲間がやってくれるという「ただ乗り」を防ぐものである。
- (4) 小グループでの社会的スキルの使用：自己主張、妥協、意見の対立の解決など様々な社会的スキルを教えなくてはならない。
- (5) グループの改善手続き：どんな風に仲間を援助したことがよかったかなどの振り返りの機会を設定することにより、協同学習グループの中で仲間同士が上手く課題に取り組める関係を維持するよう意識させたり、グループの成功を喜び合い、仲間の積極的な行動を引き出すことができる。

また、Johnson ら (1993) は、協同学習グループでの学習と旧来の単なるグループでの学習の違いを表2のようにまとめている。

表2 協同学習グループと旧来の学習グループの違い (Johnson ら, 1993)

協同学習グループ	旧来の学習グループ
相互協力関係がある	協力関係なし
個人の責任がある	個人の責任なし
メンバーは異質で編成	メンバーは等質で編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係有り	自己に対する信頼のみ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的スキルが直接教えられる	社会的スキルは軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きが取られる	グループ改善手続きはない

3) 協同学習の実践と課題

日本においては、学習障害児を含む集団における協同学習の効果について検討した研究はまだほとんど報告されていない。そこで、東京 YMCA (ASCA クラス) の協力を得て、まずは学習障害児 2 名のペアに対して協同学習による指導を試行的に行った。特殊学級や通級指導教室、ひいては通常の学級での集団場面への応用も視野に入れつつ、協同学習による指導において教師が配慮すべき点や、具体的指導方法について探ることをねらいとしていた。

2 名で学習を行っても注意の転導や散漫などの問題が生じない I 男 (小 4) と J 男 (小 3) を対象とし、両者が共通に苦手とする漢字学習を協同学習の課題として選択した。ペアで見直しをすれば必ず満点が取れるような課題を設定し、肯定的な相互作用を交換できるよう場面を構造化した。しかし、当初、J 男は消しゴムで回答を消すことへの抵抗感が強く、間違いを指摘されるとパニックになるため、必ず満点が取れるような課題を選定するのに時間がかかった。指導期中盤から、ペアのプリントの見直しの時に、間違えた問題についてヒントや説明をする様子が見られるようになった。協同学習においては、実際指導を行う際には、ペアで見直し等の活動を行うために、課題遂行がほぼ同時間に終了するように配慮する必要があること、また、課題には協力的な要素が含まれている必要があり、対象児の指導課題設定にひと工夫が必要となること、教師が配慮すべき点として明らかになった。また、必ずしもペア同士で同一の課題をする必要はないが、別々の課題を用意した場合、教師が課題の順序や手続きを間違えやすく、教師にとっては負荷がやや大きくなることが分かった。

今後の課題として、協力的な要素を含む課題設定と対象児のペアリングの関係について検討する必要がある。認知的スタイルの同じ者同士あるいは異なる者同士のペアとそれぞれのペアに適した協同学習課題はどのようなものか調べる必要がある。また、実際的で実践可能な協同学習プログラムを開発するためにも、教師の負担をどのように和らげるか、あるいはどのような段階を踏んで導入すれば実行しやすいものになるのかについても検討が必要であろう。今回協力して頂いた ASCA クラスでは、現行の学校制度にとらわれることなく新しい指導法や教材に関する開発の取り組みができた。このように、学校場面では実行困難な先駆的な取り組みを積極的に行えるという点で、民間指導機関の役割は大変重要であると考えられる。

(文責：涌井恵・海津亜希子・佐藤克敏)

文献

- Johnson, D. W. and Johnson, T. R., Holubec, E. J. (1993) Circle of learning: Cooperation in the classroom. Interaction Book Company. (杉江修治ら訳 1998. 学習の輪—アメリカ協同学習入門—. 二瓶社)
- 小池敏英・雲井未欽・渡邊健治・上野一彦編 (2002) LD 治の漢字学習とその支援. 北大路書房.
- 小島恵 (2000) 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 38, 79-84.
- 熊谷 恵子・青山 真二・藤田 和弘 (2000) 長所活用型指導で子どもが変わる〈Part 2〉—国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導—. 図書文化社.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) Inclusive education and effective classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W. and Johnson, R. (1986) Isolated teenagers, cooperative learning, and training of social skills., The Journal of Psychology, 120, 323-334.
- 文部科学省 (2002) 「今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)」.
- 文部省 (1999) 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議最終報告書」
- Nevin, A., Johnson, D. W. and Johnson, R. (1982) Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations on special needs students. The Journal of Social Psychology, 116, 41-59.
- 上野一彦 (2000) 学習障害 (LD) の判断・実態把握基準. 山口薫編, 学習障害・学習困難への教育的対応—日本の学校教育改革を目指して—. 文教資料協会

4. 今後の課題

LD のある子どもへの支援の場として、民間機関が果たす役割について報告してきた。

今後の民間機関の在り方としては、当該の子どもや保護者への支援はもちろんのこと、LD 等への専門性を活かして、学校へのコンサルテーションや、理解・啓発活動、指導者養成等、コミュニティ単位で充実させていく上での、一つのキーステーションとして機能することが考えられた。

また、あわせて、民間機関で行われている先駆的な研究成果を、どう公教育のなかへ、さらに言及すれば、どう通常の学級の中における取り組みとして、般化させていけるかについても、実践から得られた有益な知見をもとに、外部へ発信していくことが期待される。